

## ***La «exclusión incluyente» en las instituciones educativas de la frontera norte del país***

**Prof. Mauricio Rodríguez<sup>1</sup>**

### ***Resumen***

El presente trabajo tiene como objetivo presentar un estudio intertextual acerca de la dinámica de «exclusión incluyente» presente en las instituciones educativas de la ciudad de Rivera para con los estudiantes de habla dialectal. La frontera norte del Uruguay posee una condición sociolingüística particular, puesto que se caracteriza como bilingüe y diglósica por la coexistencia del español y el dialecto portuñol en un mismo espacio geográfico. Este hecho se filtra en el ámbito educativo en la figura del alumno que proviene de su hogar, donde se habla el dialecto, y se enfrenta a un sistema que le exige, desde sus planes y programas, de forma prescriptiva, el uso del español como si este fuese su lengua materna, acarreado así problemas en su proceso de aprendizaje y su futura inserción en la vida social. El término «exclusión incluyente», adoptado de Pablo Gentili, pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar en las dimensiones en que están enmarcados los procesos de discriminación (en el caso de este trabajo, la lingüística), permitiendo vislumbrar que dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las causas de la exclusión. Para el autor, los excluidos no son solo los que están afuera de la escuela, sino los que, estando dentro de ella, forman parte de un conjunto de factores que los aleja de este sistema. Se niega el derecho a la educación al no ofrecer a los educandos otra alternativa sino la de permanecer en un sistema que no les ofrece ni garantiza una educación de calidad que abarque su singularidad.

Palabras claves: educación en frontera; exclusión incluyente; portuñol; bilingüismo

### ***Introducción***

El presente trabajo tiene como objetivo exponer un estudio intertextual acerca de la dinámica de «exclusión incluyente» vigente en las instituciones educativas de la ciudad de Rivera para con los estudiantes de habla dialectal. La frontera norte del Uruguay posee una condición sociolingüística particular, puesto que se caracteriza como bilingüe y diglósica por la coexistencia del español y el dialecto portuñol en un mismo espacio geográfico. Este hecho se filtra en el ámbito educativo en la figura del alumno que proviene de su hogar, donde se habla el dialecto, y se

---

<sup>1</sup> Profesor de Idioma Español, egresado del CeRP del Norte, Rivera. Estudiante de la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo, UdelaR.

enfrenta a un sistema que le exige, desde sus planes y programas, de forma prescriptiva, el uso del español como si este fuese su lengua materna, acarreado así problemas en su proceso de aprendizaje y su futura inserción en la vida social.

Se dividirá el trabajo en cuatro apartados. En el primero, se caracterizará lingüísticamente a la región fronteriza de Rivera-Livramento; en el segundo, se hará un recorrido histórico sobre las políticas lingüísticas volcadas a la región analizada; en el tercero, se conceptualizará el término «exclusión incluyente» y se reflexionará sobre su presencia en la zona norte del país; finalmente, en el cuarto, se harán las reflexiones finales en cuanto a lo analizado.

### ***La frontera norte***

El pedagogo José Pedro Varela (1989) manifestaba que en 1875 el Brasil dominaba con sus súbditos, los hacendados, casi toda la región norte del país y, en esta zona, hasta el idioma nacional se había perdido puesto que era el portugués la lengua que se hablaba. La reforma varelina (que se retomará con mayor rigor en el apartado siguiente) impulsó la enseñanza del español en las escuelas de todo el país, pero fue esta imposición que dio lugar al dialecto portuñol.

De esta forma se construyó, según Elizaincín (1973), la matriz diglósica fronteriza. Se reservó el español para los fines altos como lengua de prestigio (incluso en la educación), mientras que la variedad baja de base lusitana (el portuñol) quedó restringida al ámbito doméstico y a las relaciones interpersonales no formales. Así siendo, se caracteriza a la frontera como *bilingüe*, en cuanto a la coexistencia de dos lenguas en el mismo ámbito geográfico, y *diglósica*, por la jerarquización de ambas con una matriz de valores y uso.

### ***Políticas lingüísticas en zona de frontera***

Tal como sostiene Mariela Oroño (2016), la demarcación de fronteras políticas y lingüísticas en el Uruguay y, por consiguiente, la homogeneización cultural y lingüística tuvieron su destaque durante el período de la dictadura de Latorre (1876-1879). Esto se debe a que el interés central de este período fue ordenar la campaña y contrarrestar la presencia brasileña en el norte del país, intentando lograr este cometido mediante la consolidación del español como lengua nacional.

Con la reforma escolar de 1877 y la creación de un sistema escolar estatal eficiente, gracias al Decreto Ley de Educación Común n.º 1350 del mismo año, se estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria. Este decreto implicó la creación de la Dirección Nacional de Instrucción Pública, la figura del Inspector Nacional y la de los inspectores regionales que fiscalizaban cada departamento.

La lengua fue un aspecto central en la reforma educativa uruguaya. En el artículo 38 del Decreto Ley n.º 1350, se establece que, en todas las escuelas públicas, la

enseñanza se impartirá en el idioma nacional, asumiendo que este era el español. Además, en el siglo XIX, las lenguas aparecen como formas de consolidar las fronteras políticas y culturales, y de guardar la existencia del Estado uruguayo. Para este fin, la figura del maestro era esencial. (Oroño, 2016)

La imagen del docente en América Latina durante el siglo XIX era central para la consolidación de la idea de *nación*; por ende, la existencia de escuelas y personas que enseñaran solo podría ser fructífera con la intervención del Estado. A lo largo de este siglo, diferentes provincias brasileñas, argentinas y el Uruguay volcaron su atención en el reclutamiento de los docentes y los mecanismos de inspección y control de los profesionales. Se trata de crear el imaginario del maestro como «un modelo a seguir», por consiguiente, se busca producir un profesor ideal para lograr esos fines. (Frota y Southwell, s/f). En Uruguay, para concretar este ideario de docentes, se crea en 1882 el Internato Normal de Señoritas, en Montevideo, con el propósito de formar a maestras cualificadas para ejercer su labor docente en las escuelas fronterizas que se crearían. (D'Auria, 1964)

En este marco, el portugués fue considerado por Varela como una amenaza a la nacionalidad, pero en el norte del Uruguay no había interés por cambiar su lengua, ya que la mayor parte de los terratenientes eran brasileños y mantenían su lengua y sus costumbres.

En los siglos XX y XXI, a nivel educativo, existen y existieron programas de planificación lingüística por parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que nunca fueron llevados a cabo, otros discontinuados, en marcha y en conflicto. El primer proyecto donde se tiene en cuenta la enseñanza de español en frontera es en el propuesto en 1967 por la profesora Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, pero que nunca pasó del Parlamento para ser llevado a cabo por considerarse al portugués como un invasor de la soberanía uruguaya. En la dictadura cívico-militar (1973-1985), se replica la campaña de corte purista con respecto al idioma, fomentando su «buen uso» y tratando de eliminar el portuñol, a través de la prensa, en instancias donde su uso se considera patológico. (Barrios y Pugliese, 2005)

En la órbita del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), se instauran programas de enseñanza de portugués desde diferentes metodologías. En Educación Media (CES), se han propuesto cursos de portugués en los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE), en los que se ha enseñado la lengua como en el resto de los CLE del país hasta el año 2014, cuando se empieza a contemplar la situación de frontera. Finalmente, el Consejo de Formación en Educación (CFE) crea el profesorado de portugués en el año 2009. (Nossar, 2017)

Por otro lado, la autora señala que la situación de frontera es una carga problemática, especialmente, para los docentes de lengua, ya que se consideran *rehenes* de su propia biografía escolar, las diversas pautas que reciben de

directores e inspectores por parte de la ANEP y los programas educativos que no responden a las políticas educativas. Sobre este punto se retomará en el apartado siguiente.

En una investigación llevada a cabo por Nossar y Solana en año 2008 en un liceo de zona de frontera, la interpelación mayor que se hace es a la formación docente. Esta se considera insuficiente o deficitaria, puesto que no brinda herramientas al profesor de lengua que le permitan saber cómo trabajar con alumnos en zona de frontera; siendo así, se requiere una preparación especializada. (Nossar y Solana, 2010).

En este marco, se partirá ahora, desde un análisis de los documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública pensados para la zona de frontera y los objetivos de los programas de Idioma Español y Literatura nacionales, ambos textos del año 2006, a explicar la existencia de una exclusión incluyente en los centros educativos en la ciudad de Rivera.

### ***El desfase entre lo propuesto y lo dictado***

El término *exclusión incluyente*, que es el concepto sobre el cual se analiza la realidad educativa en frontera, es entendido por Pablo Gentili (2009) como el proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y toman nuevas formas. Estos mecanismos se enmarcan dentro de dinámicas de inclusión e inserción que acaban siendo insuficientes o inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y negación de los derechos en las instituciones educativas.

Este concepto pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar en las dimensiones en que están enmarcados los procesos de discriminación (en el caso de este trabajo, la lingüística), permitiendo vislumbrar que dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las causas de la exclusión. Esta dependencia es importante porque una de las dimensiones que, históricamente, ha producido la negación a la educación es el no reconocimiento de este derecho en la legislación nacional, o su existencia de forma débil, indirecta o restringida. Para Gentili, los excluidos no son solo los que están afuera de la escuela, sino los que forman parte de un conjunto de factores que los aleja de este sistema. Se niega el derecho a la educación cuando no se les ofrece a los educandos otra alternativa sino la de permanecer en un sistema que no les ofrece ni garantiza una educación de calidad que abarque su singularidad.

La ANEP, a través de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2006-2007), entiende al portuñol como una forma dialectal presente en la zona norte del Uruguay y que la educación monolingüe, llevada a cabo durante muchos años, es la responsable de los problemas en el éxito y la calidad de su enseñanza.

En sus documentos, le da un estatus especial al denominado *Portugués del Uruguay* (portuñol). Caracteriza a la frontera como una sociedad bilingüe y diglósica y al Uruguay como un país no monolingüe. Presenta, además, en el capítulo cinco de los Documentos e Informes Técnicos de la Comisión, propuestas de reestructura del dominio lingüístico en situaciones sociales y geográficas especiales, en concreto de la situación de la frontera dialectal norte.

Entre las propuestas presentadas, se encuentra la dedicada a Educación Media, en la cual se recomienda que el trabajo en español debe estar imbuido de estrategias didácticas relacionadas con el estudio de una lengua 2. Se motiva, también, a que se trabaje con textos locales para que se valore la producción regional. Se trata de iniciativas interesantes, ya que el documento fue publicado en el período 2006-2007 análogamente con la reformulación de los planes y programas para Educación Media Básica y la creación del Plan 2006.

Es notable cómo en la propuesta programática para la asignatura Idioma Español (2006:6), el tercer objetivo de la enseñanza de español en Educación Media se enuncia como «Procurar que adquiera [el estudiante] un conocimiento reflexivo de la estructura de su lengua materna». No se contempla aquí a los estudiantes de zonas de frontera donde es el portugués o el portuñol la lengua materna. Además, es importante explicitar que, en la Comisión de Formulación Programática de Idioma Español, la elegida por Didáctica es solo una y proveniente del Instituto de Profesores Artigas, de Montevideo.

Una vez más, la realidad bilingüe y diglósica de Rivera vuelve a ser dejada de lado por parte de las directivas en políticas lingüísticas que provienen de Montevideo, pero, ahora, de forma más velada, de un modo en el que el docente queda entre la espada y la pared, puesto que desde la propia Inspección de Idioma Español se plantea que se la observancia de los objetivos debe ser el eje vertebrador en la selección de los contenidos a trabajar y luego evaluar, tal como enuncia en las *Orientaciones sobre las instancias de evaluación*, aprobadas con la Circular n.º 3456/19 EXP:1006/19: «La focalización en los objetivos de la asignatura regulará la relevancia y pertinencia de los contenidos declarativos que sean objeto de evaluación» (2019:8). Esto conlleva a aceptar, de forma implícita, que la lengua materna de todos los alumnos es el español, contradiciendo los Documentos de Políticas Lingüísticas de ANEP anteriormente presentados.

### ***Reflexiones finales***

Como se ha visto a lo largo del análisis desarrollado, desde la historia de la educación uruguaya, las acciones político-lingüísticas volcadas a la zona de frontera no han generado una inclusión de los alumnos fronterizos al sistema educativo, sino que han resultado insuficientes para revertir el proceso de aislamiento. (Nossar y Solana, 2010). De esta manera, la institución escolar se

presenta como un medio por el cual la ideología centralista montevideana reproduce su forma de concebir lo bueno y malo.

Cabría ahora preguntarse si la solución estaría en la propuesta de Ivan Illich de eliminar la institución escolar y dar así muerte a la «vieja y gorda vaca sagrada», para que se logre así revolucionar la sociedad opresora; o en la de Paulo Freire, que adjudicaba el valor a los saberes adquiridos por el educando en su medio cultural (Puiggrós, 2011). Es innegable que entre los principales déficits del sistema educativo se encuentra su carácter centralizado y burocrático, tal como se expuso en el apartado anterior. La propuesta de Freire, a su vez, de una necesaria y profunda transformación social para que se modifique la educación, mediante la motivación al docente a que rompa las reglas de la educación dominante para hacerse partícipe del cambio social, es también considerable de llevarse a cabo.

Esta importancia del docente, ya alejada de la visión de un portador de la verdad en una comunidad alejada (Frota y Southwell, s/f), es puntualizada por Puiggrós como devenida del propio neoliberalismo, donde se produce una inversión: los medios masivos de comunicación empobrecen el capital cultural de los individuos y es la escuela el único refugio cultural para las nuevas generaciones (Puiggrós, 2011).

En conclusión, el cambio de perspectiva para la fructífera enseñanza de la lengua y, por extensión, de los demás conocimientos en los centros educativos en zona de frontera no debe ser impuesta por un gobierno ni un decreto sino por la propia actitud del docente de querer impulsar un cambio social a través de sus prácticas educativas.

### **Referencias bibliográficas**

- ANEP. (2006-2007). *Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguisticas/documentos/comisionpoliticaslinguisticaseducacion%20publica.pdf>
- Barrios, G. y Pugliese, L. (2005). Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua. *O plurilingüismo no contexto educacional* (pp. 71-96). Pelotas: Edición Universitaria UFPEL.
- CES. (2019, 12 de abril). Circular N.º 3456/19; EXP:1006/19. *Orientaciones sobre las instancias de evaluación*. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/files/0204.PDF>
- D'Auria, L. (1964). *Escuelas, Internatos e Institutos Normales del Uruguay*. Montevideo: Imprenta Nacional.

- Elizaincín, A. (1973). Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo. *Temas de Lingüística 3*. Montevideo: Universidad de la República.
- Frota, A., & Southwell, M. (s.f). Formación del Estado Nacional y constitución de los cuerpos docentes. Profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820-2000). En: Vidal, D., Ascolani, A. (Coords.) (2011), *Reformas educativas en Brasil y en Argentina: ensayos de historia comparada de la educación, 1820-2000*. Buenos Aires: Biblos.
- Gentili, P. (2006). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*. (49), 19-57.
- Decreto-Ley N° 1350. Instrucción Pública. Montevideo, Uruguay, 24 de agosto de 1877.
- Nossar, K. (2017). Políticas lingüísticas para la frontera riverense: ¿oportunidades u obstáculos? *XVI Jornadas de Investigación: la excepcionalidad uruguaya en debate: ¿como el Uruguay no hay?*
- Nossar, K., y Solana, V. (2010). Prácticas docentes en contexto de diglosia: una investigación en un liceo de frontera. *Tercer Foro de Lenguas de la ANEP*.
- Oroño, M. (2016). La escuela en la delimitación de las fronteras culturales y lingüísticas del Uruguay: José Pedro Varela, la reforma escolar de 1877 y la cuestión del portugués. En Acevedo, F. Nossar, K. Viera, P. (2016), *Miradas sobre educación y cambio* (pp. 45-56). Rivera: Central de impresiones Ltda.
- Palermo, E. (2016). La frontera es así: una perspectiva histórica. En Acevedo, F. Nossar, K. Viera, P. (2016), *Miradas sobre educación y cambio* (pp. 23-30). Rivera: Central de impresiones Ltda.
- Puigrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Varela, J. P., Berra, F. A., & Herrero, M. (1989). *La legislación escolar* (Tomo 1). Montevideo: Cámara de Representantes.
- Varela, J. P. (2012 [1879]). Memoria del Inspector Nacional. 1877-1878. En: Palomeque, A. L. (Comp.) (2012) *José Pedro Varela y su tiempo. Escritos de José Pedro Varela y documentos de época* Vol. 6, (pp. 89-252). Montevideo: ANEP.